

LAS TRAMPAS DE LA INCLUSIÓN.

Algunos apuntes para la reflexión y revisión de la praxis educativo pastoral

ARIEL FRESIA *sdb*

“...el corazón de la problemática de la exclusión
no está donde encontramos a los excluidos” (Castel)

En esta oportunidad quisiera compartir con Uds. algunas cosas que me preocupan de la escuela, de la pobreza y de la exclusión. Agradezco la invitación del Espacio Educativo.

Mi intención es presentar algunas reflexiones, materiales y algunas preguntas para trabajar juntos en función de ser críticos en la revisión de nuestras prácticas educativo-pastorales. Ser críticos, en este caso (mejor dicho, para mí) no significa ver lo negativos de lo que hemos hecho para quedarnos lamentando de lo mal que hacemos el bien que queremos.

Asumo el tema propuesto aunque reformulado. Que paso a explicar. La propuesta era conversar sobre diversidad e inclusión en educación. Diversidad es un término que abarca una realidad demasiado amplia, de tan amplio que es el término que en algunos ambientes educativos la diversidad ha sido reducida a las “necesidades educativas especiales” o conceptos más o menos similares. En mi propuesta reflexiva en ningún momento más haré alusión a ella. Igualmente la dupla inclusión/exclusión significa cosas muy generales. Advierto desde el principio que entenderé por “exclusión” un proceso social por el que los grupos (y los individuos dentro de ellos) van perdiendo paulatinamente la capacidad de integración social y de participación ciudadana. Este aspecto lo abordaré en la primera parte de la exposición. (1) En segundo lugar, me referiré más específicamente a la escuela con un concepto polémico pero muy significativo, que es las “trampas de la inclusión” parafraseando a Castel, y el de “calidad excluyente” para significar aquellos procesos de exclusión social en la escuela realizados en vista de ciertos “estándares” de calidad. (2) Finalmente, en función de lo antes dicho, aliento a pensar una escuela inclusiva desde todas las dimensiones institucionales de los proyectos y de todos los involucrados en la comunidad educativa. (3) En cada uno de los temas trabajados haré una propuesta de taller para la discusión, la confrontación y la revisión de nuestra praxis educativo pastoral.

Quiero compartir con Uds. una canción para empezar llamado **La escuela puede ser** (Letra: Hugo Midón. Música: Carlos Gianni)

La escuela puede ser un lugar
donde todo lo puedo encontrar,
si me dejan... buscar.

La escuela puede ser una puerta abierta
de par en par.

Una fuente para calmar la sed,
un espacio libre...
para imaginar el porvenir.

Pasen, pasen,
que ya comienzan las clases... (bis)

No, no puede ser
solo un lugar para aprender a resolver
cuatro más cuatro y tres por tres.

No, no puede ser
una pared y nada más.
La escuela puede ser un buen lugar
para soñar.

La escuela puede ser un lugar
donde todo lo puedo encontrar,
si me dejan... buscar.

Y puede ser un largo viaje de placer,
una aventura,
un buen lugar para crecer,
un espacio libre...
para imaginar el porvenir.

Pasen, pasen,
que ya comienzan las clases. (bis)

Pasen, sí, pasen,
que ya comienzan las clases.

1. Pobreza, vulnerabilidad, exclusión: una guía...

Pobreza: se refiere a la carencia de recursos para satisfacer necesidades consideradas básicas que influyen en la calidad de vida de las personas. Es un concepto con fuertes connotaciones económicas aunque también conlleva cierta categorización social. Se habla en las estadísticas de pobreza absoluta, pobreza relativa, pobreza encubierta, línea de pobreza, etc.

Vulnerabilidad: es un concepto utilizado para describir una zona intermedia entre integración y exclusión (Castel), significando que su entorno personal, familiar-relacional, socioeconómico y político padecen alguna debilidad y se encuentra en situación de riesgo que podría desencadenar un proceso de exclusión social.

Exclusión social: se usa como concepto multidimensional para hacer referencia a un proceso de pérdida de integración o participación en la sociedad. La exclusión no se produce hasta que ocurre una pérdida real del poder de participación del individuo en la sociedad. Rober Castel es quien ha estudiado frecuentemente el fenómeno de la exclusión social. Castel plantea la necesidad de redefinir el concepto de exclusión para que impacte en la realidad social. Reniega del concepto de exclusión por inclusivo, porque homogeniza situaciones que ameritan la divergencia, porque naturaliza la precariedad, porque si bien reconoce que efectivamente en la actualidad hay sujetos afuera y adentro, ni habitan diferentes mundos ni nacieron en dicha condición. Por eso prefiere referirse al fenómeno como “deshabilitación”.

“...la exclusión no es una ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo. No hay nadie que esté fuera de la sociedad sino un conjunto de posiciones cuyas

relaciones con su centro son más o menos laxas... (...) Los excluidos suelen ser vulnerables que hacían equilibrio sobre la cuerda floja, y que cayeron.”¹

Esta perspectiva teórica reconoce en el “excluido” (ya sea un desocupado, un discapacitado, un viejo demasiado viejo para trabajar, un joven demasiado joven para trabajar, “ex trabajadores víctimas de desempleo prolongado, jóvenes que no encuentran trabajo, poblaciones mal escolarizadas, mal consideradas, con mala vivienda y mala atención sanitaria, etc. No existe ninguna línea divisoria clara entre tales situaciones y otras un poco menos vulnerables que, por ejemplo, permiten trabajar (pero sin seguridades de no ser despedido al mes siguiente), habitar en una vivienda más confortable (pero de la que se puede ser expulsado por no pagar el alquiler), o estudiar concienzudamente (pero sabiendo que se corre el riesgo de no poder terminar la carrera)”² una incapacidad personal previa que lo instala por fuera de un circuito formal. Esta situación la refleja una especialista argentina cuando dice que las “dimensiones estructurales, institucionales, familiares, individuales y subjetivas... hacen a la suma de las desventajas juveniles. Entre ellas: el acceso a escuelas de mala calidad, la segmentación territorial que dificulta la salida del barrio, el escaso y deficiente acceso a los servicios de salud, el lugar de los jóvenes dentro de sus hogares, la asunción tempranas de responsabilidades, la escasez de oportunidades de formación profesional de calidad y de *puentes* con buenos empleos, las propias perspectivas de los jóvenes sobre el trabajo...”³ Hablar de exclusión sin más, significa confirmar la falsa idea que describe al excluido como un sujeto marginado desde siempre, cuya situación se reproducirá, irremediable y naturalmente, de generación en generación.

Por el contrario, para comprender la exclusión y para comenzar a superarla, es preciso analizar los factores de exclusión que se encuentran, no en la periferia social, sino en su núcleo de la sociedad, de las instituciones. Este núcleo genera un modelo que construye una forma de discriminación negativa que responde a reglas sociales establecidas. Por eso, Castel diferencia tres zonas de organización y cohesión social construidas sobre la base de dos variables: la función integradora del trabajo, y la densidad de los vínculos y relaciones sociales (sociabilidad): “la asociación trabajo estable/inserción relacional sólida caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión... Si se produce, por ejemplo una crisis económica, con ascenso del desempleo y generalización del subempleo, la zona de vulnerabilidad se dilata, gana terreno sobre la integración y alimenta la [exclusión]” (13) En la metamorfosis de la cuestión social incorpora la zona de asistencia

| Zona de integración | Zona de vulnerabilidad | Zona de asistencia | Zona de exclusión |
|--|---|--|--------------------|
| Empleo estable o fijo y de calidad | Empleo precario o inestable | Desempleo | Inempleabilidad |
| Fuertes redes familiares y de sociabilidad | Fragilidad relacional. Individualismo. aislamiento | Carencia relacionales compensadas por iniciativas asistidas de inserción | Aislamiento social |
| – | “La vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad” (13) | “en situación de inserción, estas personas tienen un estatuto intermedio entre la exclusión y la inserción definitiva” (363) | – |

¹ CASTEL, Robert, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Barcelona, 1997, pág. 371

² CASTEL, Robert, *La metamorfosis...*, op.cit., pág. 371

³ JACINTO, Claudia y MILLERNAAR, Verónica, “Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo”, en: *Ultima Década*, n° 30, Valparaíso, julio 2009, pág. 69.

Pensar la exclusión como una forma de discriminación positiva que se expresa a través de políticas públicas o institucionales específicas, que si bien apuntan a salvar la emergencia de los pobres y desprotegidos, no resisten el más mínimo análisis sociológico dado que los efectos que comúnmente provocan es que hacen devenir culpable a la víctima (“no quieren trabajar”, “son vagos”), y por lo tanto, todo lo que se vincula con políticas de inserción terminan reducidos a programas paliativos que se vuelven funcionales para mantener a los sectores que se encuentran en un alto grado de dificultad (siempre en la necesidad de estar necesitado) en las mismas condiciones, asignándole categorías estigmatizantes que -junto con las prácticas económicas, laborales, educativas- imposibilitan su inserción real a la ciudadanía, al trabajo, a la educación, al régimen de salud, etc.

2. La inversión de la proposición en la escuela: de la inclusión a la exclusión

“No existe una noción que se deslice tan perversamente y tan utilitariamente, para cambiar de una vez y a cada momento la posición de la mirada y de las representaciones: no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *adentro* de la exclusión, así como no hay sujeto que parezca permanecer en el siempre *afuera* de la exclusión” (Skliar)⁴

La promesa de la igualdad y de la inclusión

La historia de la educación argentina tiene mucho para decirnos sobre esta promesa incumplida, o parcialmente cumplida en una determinada época. La universalización de la escolarización con la incorporación en masa de la inmigración de ultramar y la creación del normalismo para abastecer de educadores una empresa tan grande marcaron una época de nuestra historia. Sin embargo, como dice Pineau, a la escuela se le sigue pidiendo que haga algo que hoy no puede seguir haciendo: hacer propuestas educativas cuyo fin sea favorecer la inclusión no por la vía de la homogeneización. Y continua: “se abren entonces dos opciones; o planteamos su caducidad histórica, y aceptamos que ha llegado finalmente su ya tan anunciada muerte, o nos proponemos revisar el papel que las propuestas homogeneizadoras pueden ocupar en la construcción de sociedades más justas”⁵

1. Inclusión por homogeneización

Existe en la escuela una pretensión homogeneizadora desde su origen. Insistió en la construcción de una identidad común sobre la base de la transmisión de saberes socialmente legitimados según las épocas (el neoliberalismo en los 90, la escuela como bien social para todos actualmente). Todos tienen que aprender lo mismo, siguiendo ritmos estándar para todos. Mediante una práctica consistente en incorporar los alumnos/as en la misma aula, para que reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias académicas y realicen similares evaluaciones de los trayectos de aprendizaje. Aquellos que no llegan a ese mínimo común básico son disfuncionales al sistema escolar

⁴ SKLIAR, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*, Barcelona, 2003, pág. 66.

⁵ PINEAU, Pablo, “La gestión de políticas educativas inclusivas”, en: Seminario de Gestión educativa, diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas, www.me.gov.ar/fopiie/docs/pineaulapampa.pdf (consulta 1 de abril de 2012)

2. Inclusión por segregación

Robert Castel afirma que hay diversas formas de exclusión: por exterminio o expulsión, por confinamiento o reclusión y, finalmente, por segregación.⁶

Foucault afirmó en diferentes oportunidades que el surgimiento de los anormales y su inclusión por segregación tenía una doble función. Por un lado, la organización de una red de instituciones y estrategias que sirvan de localización, clasificación, intervención y de “inclusión” de los “diferentes”(anormales); y por otro, la aparición de estructuras e instrumentos para la “defensa” de la sociedad de los “normales”.⁷

Me viene a la memoria la situación de los chicos/as con trastornos de aprendizajes, trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA) y otros. Terminan con asistencia perfecta en la preceptoría, segregados de los procesos de aprendizajes qua procesos de socialización.

3. Inclusión por lo común

En una escuela un chico tiene preferencia de estar con las compañeritas a jugar con los compañeros. 13 años, burlas y risas. Los compañeros son llamados por la directora para dar explicaciones del maltrato y muy naturalmente responden que no corresponde juntarse con las chicas en los recreos, corresponde jugar a la pelota...Los docentes que hacen comentarios “al margen”, y plantean la conducta de Marcos (nombre de fantasía) como un problema (nadie plantea la conducta del grupo como un problema).

En el gabinete la psicopedagoga y la psicóloga están sobre él para incluirlo (allí los chicos llegan por derivación del equipo directivo). Pero el gabinete no realiza un acompañamiento al grupo de compañeros y compañeras, ni de los docentes y otros sujetos sociales en la escuela que piensan lo masculino y lo femenino desde los caracteres sexuales primarios y secundarios. Actuación por sobre las expresiones de las identidades de género por parte de los chicos y chicas a través de dispositivos niveladores de la diferencia sexual por lo mismo, cuyas bases se asientan en la administración, clasificación e intervención institucional (ej: macho, maricones y putos, o los gatos, machonas y otras taxonomias)⁸ por sobre los procesos de constitución de subjetividad. La actuación del gabinete incluyendo por lo mismo lo diferente no opera sobre la matriz del problema. Me refiero a cuestiones relativas a la cultura institucional, las cuestiones estereotipadas de la sexualidad en el contexto⁹ y de género¹⁰ ausente (todavía) en el horizonte de la escuela de los religiosos/as, a los modelos de masculinidad/femineidad inculcados en la escuela y a las formas de organización y gestión que se desprenden de ello, sobre los derechos, oportunidades escolares y la igualdad de condiciones de acceso a la escuela, sobre los procesos de socialización escolar qua procesos de personalización, etc. Regido por las pautas culturales históricamente construidas y socialmente legitimadas en la actualidad, hombre o mujer no se nace (sexualidad) sino que se hace (género). La condición masculina o femenina es una construcción cultural que se produce y

⁶ CASTEL, Robert, *Desigualdade e a questao social*, San Pablo, 1997, pág.

⁷ FOUCAULT, Michel, *Los anormales y Vigilar y castigar*, Buenos Aires, 2003, pág. 258-259.

⁸ SCHARAGRODSKY, Pablo, “Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar argentina”, en: *Apunts. Educación física y Deportes*, n° 72, (2003), pág. 41-48.

⁹ Cuando nos referimos a “sexualidad” queremos indicar aquella condición física y psicológica que regula tanto la estructuración y organización de la vida cotidiana como la modalidad de establecimiento de relaciones sociales, en cuanto a su proyección como modelo de identidad e integración. No se hace referencia a las conductas y comportamiento sexuales ni a la pulsión elemental propia de la “condición sexuada”. Véase MEJÍAS QUIRÓS, Ignacio; RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, Elena y otros, *Jóvenes y sexo. El estereotipo que obliga y el ritmo que identifica*, INJUVE, Madrid, 2005.

¹⁰ En cambio, por “genero” entendemos aquella construcción social que se despega de los aspectos físicos y psicológicos de la sexualidad, poniendo el acento en la configuración sociocultural de las diferencias entre los sexos. Hay un límite al planteo del “género” que se refiere a las funciones de la reproducción, condicionada biológicamente e independiente de las posiciones de los individuos en el contexto social. Véase LOMAS, Carlos, «La escuela es un infierno. Violencia escolar y construcción social de la masculinidad», en: *Revista de Educación* n° 342, enero-abril 2007, pág. 90.

reproduce socialmente, y no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas, políticas, y también religiosas, en que los sujetos se constituyen. No se ponen en juego los modos naturalizados de los adultos de ser mujeres y varones. No abre un verdadero debate respecto de la diversidad... en el discurso nadie condena opciones sexuales diferentes abiertamente, pero frente a las situaciones que ponen en juego el modo de ser varones y mujeres sale el control social en su más clara expresión.

Justamente, el “género” existe en la medida en que lo biológico-psicológico (sexo) ya no determina más lo social y cultural, como era en otras épocas -y aun continúa siéndolo en algunos contextos menos influidos por los fenómenos culturales de la globalización, el neoliberalismo y la secularización-. La cuestión de la heterogeneidad en nuestra escuela en algún momento debería traducirse –quizá en un tiempo no muy lejano- en cuestión de cambio de mentalidad y la modificación de prácticas de selección de los alumnos que realicen opciones socioculturales inéditas para nuestros contextos institucionales (respecto de la identidad sexual tradicional). Obviamente, se podrían plantear cuestiones de derecho de admisión, no sin un potencial costo social (como ocurrió en un colegio nuestro en Rosario por la sensibilidad existente en torno a las prácticas de discriminación); pero también se podrían pensar y proyectar estrategias y prácticas organizacionales de inclusión pedagógicas de las diferencias ya no solo de sexos sino también de géneros.¹¹

4. Inclusión con producción de restos

La ley de educación nacional en el art. 29 establece la obligatoriedad de la educación secundaria, pero lograr la plena inclusión de los chicos/as y la permanencia en la escuela es un desafío de difícil resolución. Sobre todo porque la inclusión produce restos (mayor propensión a repetir de año, trayectos discontinuos, abandono escolar, etc.). El Observatorio de la Deuda Social tiene estudiados la cantidad de chicos y chicas en edad escolar entre los 13 y los 17 años que para el año 2010 no asistieron a la escuela secundaria, o asistieron con sobre edad para el año en curso (Conurbano bonaerense: 11,2/22,7; Gran Córdoba: 11,1/18,8; Gran Rosario: 7,9/22,4 y Gran Mendoza: 5,5/19,4)¹²

Las macropolíticas educativas terminan produciendo restos, desechos humanos, material descartable...las instituciones también cuando promovemos la inclusión de alumnos necesitados a través de las becas o ayudas escolares, pero las prácticas son excluyentes: trabajos presentados en Word, reuniones en grupo, viajes de estudios, uniformes para esto y para aquello, almuerzo en el colegio, libros para todas las materias, reuniones sociales entre los padres, etc...

5. Inclusión por lo mismo

Existe una actitud “milagrosa” entre nosotros, como si la permanencia de las personas en la misma institución, el sometimiento a las mismas normas determinadas, a la misma disciplina convencional, a la misma cantidad de horas transcurridas, a los mismos contenidos específicos, en fin, a un mismo estilo de vida, termina conformando una identidad común igualadora de las diferencias. La socialización escolar no es toda la socialización. La socialización y la formación de los alumnos/as ya no se desarrolla en un espacio institucionalizado “donde los valores se convierten en roles y los roles en personalidades”.¹³

¹¹ SCHARAGRODSKY, Pablo «Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar», en: FRIGERIO, Graciela, BAQUERO, Ricardo y DIKER, Gabriela, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, 2007, pág. 272-279.

¹² TUÑÓN, Ianina, “Las oportunidades educativas frente al bicentenario” en: UCA-OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL, *Niñez y adolescencia en la Argentina urbana en 2010*, Buenos Aires, 2011, pág. 13.

¹³ DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires, 1998, pág. 85

La tarea de la inclusión se desarrolla en la escuela como un acto de fabricación de series, de mismidades. Un currículum común según una “jerarquía de sumas y restas, de sujetos y predicados”, que intenta “capturar al otro, domesticar al otro, darle voz para que diga siempre lo mismo (que es lo único que vale), exigirle su inclusión, negar la propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, confeccionarlo, darle un currículum colorido, ofrecerle un lugar vacuo, escolarizarlo cada vez más para que, cada vez más, pueda parecerse a lo mismo, sea lo mismo”.¹⁴

Cuando los procesos de exclusión social se reproducen en la escuela

En realidad, los alumnos más favorecidos socialmente, que disponen de mejores recursos (lo que se denomina capital cultural) son también privilegiados por el conjunto de mecanismos sutiles (y otras veces no tanto) que beneficia a los más beneficiados. Estas estrategias escolares profundizan las desigualdades acentuando la exclusión social¹⁵

1. Universalización excluyente

El postulado de la universalización de la inclusión pareciera abolir el adentro y afuera de la escuela y la sociedad. La universalización incluye por fuerza la exclusión en la medida en que se admite sujetos del que el orden escolar no se preocupa ni pretende incluir.¹⁶

La diferencia de una escuela productora de subjetividades heterogéneas respecto de otra productora de universalidad excluyente es que, la primera, pone a disposición de los jóvenes –y también de los adultos- contextos, textos, lenguajes, símbolos y gestos que los habitan para ser algo más que mera repetición o reproducción de un modelo estándar (generalmente los modelos inculcados por la publicidad), creando condiciones que los habiliten para un ejercicio de la ciudadanía. De lo contrario, la transmisión no sería más que disciplinamiento social y fabricación de sujetos seriados.

2. Exclusión por naturalización

En un colegio secundario pasó la siguiente situación. Una chica llega a la pastoral a plantearle a la coordinadora que necesita reflexionar y ser acompañada porque ella se siente mal porque es boliviana y negra. Necesita trabajar sobre esto porque la están invitando a todos los cumpleaños de quince y ella va a ser negra toda la vida. Los directivos de la escuela deciden acompañarla a través de charlas periódicas y algunas intervenciones del DOE en diálogos con ella. En tanto que la institución en ningún momento intervino pedagógicamente (y pastoralmente) con el curso y con el ambiente.

Parecía que había que consolarla por lo que ella sufre. Nadie se problematizó respecto de que el grupo padece intolerancia, construcciones sociales negativas y excluyentes respecto al color de la piel y la nacionalidad.

El problema es institucional o grupal y también de los docentes y directivos que reforzaron la discriminación naturalizando la desigualdad étnica por ser “negra”, que en definitiva es lo de menos ya que el fondo de la cuestión es ser “boliviana”.

La escuela incluye excluyendo, reforzando la discriminación y reproduciendo las desigualdades sociales. La intención pedagógica fue contenerla pero resulta contraproducente entender el problema cuando el problema es contextual o quizá tiene relación con la matriz institucional que no termina de percatarse de la diversidad.

¹⁴ SKLIAR, Carlos, “Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?”, en: *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, n°79, Agosto de 2002, pág. 117ss.

¹⁵ DUBET, François, “A escola e a exclusão”, en: *Cuadernos de pesquisa*, n° 119, julho de 2003, pág, 36.

¹⁶ Me apropio de la idea de una “universalización excluyente” de PELBART Peter, *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*, Buenos Aires, 2009, pág. 88.

3. Calidad excluyente¹⁷

En nuestros colegios hay estándares de calidad (cuando los hay explicitados) que son excluyentes aunque no existen como formas de exclusión escandalosas. Están incluidos los que siempre lo estuvieron. Entre nosotros se dan formas quizá más larvadas de exclusión, referidas por ejemplo, a estándares de calidad (no le da...no es para nosotros), o en términos de adaptación al ambiente o el reglamento (es indisciplinado...vive molestando). También otras formas hacen referencia directa a los recursos económicos (tenemos cuotas bajas pero son tantas las cosas que pedimos: campera, remera, libros, uniformes, por sólo nombrar algunos de nuestro requisitos sobre vestuario y ajuar) o a las condiciones sociales y culturales (no logró integrarse a los compañeros), etc.

Dice un especialista que “la justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas”. Y continua afirmando que “la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Pero la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas. Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré justicia curricular”.¹⁸

3. Hacia una política de la inclusión en época de decepción

“De hecho, el problema de la exclusión no es saber, de manera más o menos precisa, quien es el excluido, sino la de conocer los procesos y los efectos de la exclusión sobre los sujetos”¹⁹

Dice López Petit que una política de la exclusión es la “gestión de la exclusión (es decir, de los residuos producidos por la propia sociedad)...convertido en una tarea fundamental de la política, [y que] la amenaza de exclusión –muerte social- constituye el horizonte de dicha política”.²⁰

Pues si esa es una política de la exclusión, por el contrario, una política institucional inclusiva debería ser el horizonte de la escuela. Pero no se trata de incluir por incluir, de meter a todos en la misma bolsa (la escuela), homogeneizar los procesos de aprendizaje y de socialización escolar universalizando una experiencia común, como si fuera válida para todos, produciendo los “restos” como efectos colaterales indeseables. Al contrario, una política de la inclusión debería tender a tornar pensables los obstáculos que la escuela enfrenta, “inventando otro tipo de disponibilidades y de códigos, ensayando formas más complejas de acompañamiento y una mayor sutileza en la atención”.²¹ Claro, Uds me van a decir que cómo hacemos, si los maestros y profesores corren de una escuela a otra, con el nivel de desmotivación profesional existente, con el escaso presupuesto con el que contamos, con la magnitud de problemas que traen los chicos, etc. Si, si es cierto. Pero también es cierto que

¹⁷ Tomo la idea de la “calidad excluyente” del artículo de ADIEGO, Víctor; ASENSIO, Sandra; FLECHA, José Ramón y GÓMEZ, Aitor; “Calidad excluyente y calidad científica en la convergencia universitaria europea”, en: GARCÍA LASTRA, Marta; CALVO SALVADOR, Adelina; OSORO SIERRA, José Manuel y ROJAS PERNIA, Susana, (coord.) *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*, Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006, pág. 86-87.

¹⁸ CONNELL, R. W., *Escuelas y justicia social*, Madrid, 1999, pág. 28-29.

¹⁹ DUBET, François, “A escola e a exclusão”, en: *Cuadernos de pesquisa*, n° 119, julho de 2003, pág. 40.

²⁰ LOPEZ PETIT, Santiago, *Breve tratado para atacar la realidad*, Buenos Aires, 2009, pág. 107.

²¹ TALLER DE LOS SABADOS, *Un elefante en la escuela: pibes y maestros en el conurbano*, Buenos Aires, 2008, pág.

hace rato que venimos haciendo lo mismo, casi no hay nada que sacuda la modorra de la gestión institucional, y hasta del aula... los alumnos cambian pero la escuela es siempre la misma pareciera que ningún chico, maestro o padre deja su huella en la escuela aunque esta si marca a los sujetos

Por eso, la gestión pedagógica en clave de política inclusiva pone en juego cuestiones de liderazgo y autoridad, como así también concepciones respecto del diálogo, el poder y la toma de decisiones en la escuela. Supone que todos los agentes escolares pueden estar en condiciones de liderar las transformaciones institucionales, identificar problemas, pensar salidas posibles a los problemas y definir estrategias viables para enfrentarlos. La inclusión es claramente una cuestión de política institucional, en sentido amplio. La gestión escolar inclusiva es cuestión de gobernabilidad y, por eso, si no están dadas las condiciones, es necesario crearlas para favorecer el desarrollo del proyecto. El desafío de una gestión en clave política está justamente en incorporar dinanismos decisionales en los procesos cotidianos de la escuela y de los actores escolares en los niveles que corresponda (aula, patio, sala de profesores, sector de maestranza, equipo directivo, patronal, etc.)²² De modo que todos los sujetos de la escuela pasen de ser analistas, diagnosticadores o críticos sin más, a protagonistas de la transformación cultural de la institución, para lo cual es necesario contar con personas (en todos los niveles) que expresen ese compromiso ético-político con la tarea de la gestión de una escuela inclusiva.

El trabajo de pensar una escuela inclusiva no tiene como objetivo que aparezcan grandes ideas que, como por arte de magia, logren llevarse a la práctica. Por el contrario, más que verdades y nuevos dogmas a aplicar, lo que surge con la reflexión son intuiciones que buscan un cauce (vengan de donde vengan) trabajosamente y sin garantía alguna de éxito. Es pensar con una lógica diferente las cuestiones institucionales: no de una vez para siempre y replicarlas sino cada alternativa, en la incertidumbre de la experiencia. Pues sabemos, que justamente, cierta “responsabilidad institucional” a veces nos lleva a operar sobre lo seguro, siguiendo más bien una lógica del cálculo costo/ beneficio; pero también, sabemos que nada se modifica en la escuela si no se transforman quienes están en ella.

4. A modo de cierre: del deseo al proyecto

Cuando la escuela deja de ser de los curas o de las monjas (de manera simplista, por supuesto) los problemas comienzan a ser de todos y genera la implicación en el proyecto compartido. Voy a contar una anécdota de los salesianos: cuando en las obras había comunidad religiosa la administración, las vocaciones, las responsabilidades sobre el personal, etc., recaía sobre los salesianos y sobre ellos también todos los reproches. Ahora que están gestionadas por los laicos hay un nivel mayor de corresponsabilidad y de dedicación, se preocupan por las vocaciones, la administración es transparente y se rinde cuentas públicamente a docentes y padres del destino de los fondos. ¿Por qué nuestra comunidad no pudo lograr esos procesos mientras estuvo presente en esa obra...? “Porque los problemas no eran de todos, sino de ellos” me respondió uno de los directivos actuales. Cuando los problemas son de todos aparece una disponibilidad al pensamiento compartido y a estrategias comunes que generan implicación y responsabilidad.

Tratamos de reflexionar sobre las trampas de la inclusión” escolar a partir de algunos ítems discutibles, ejemplos y alguna bibliografía.

Esas situaciones de ilusión de inclusión y generadoras de exclusión permitieron que nos hiciéramos las preguntas necesarias sobre las opciones educativo-pastorales a partir de la propia experiencia y de la situación institucional. Creo que nos gusta movernos con algunas certidumbres (sobre todo cuando tenemos la responsabilidad de la gestión) aunque no fueran frutos de consensos mayoritarios, pero es preferible a la incertidumbre de platearnos interrogantes y someter a discusión la propia praxis educativo-pastoral. Una pensadora francesa, decía al respecto que “...es necesario moverse en las preguntas. Hay que penetrar en el círculo de los remolinos, no tratar de buscar la roca de la verdad, no rechazar en ciertos momentos la

²² Véase un texto antiguo, pero no por ello pasado de moda, sobre la gestión política de la escuela de EZPELLETA, Justa y FURLAN, Alfredo (comp.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, 1992.

posibilidad de acercarse a una orilla para hacer un alto, pero siempre regresando a la libertad del agua, internándose en ella de nuevo. Es necesario recorrer el descenso de ese río con sus rápidos, sus aguas calmas, establecer pasarelas”.²³ Retomar la pobreza y la reproducción de los mecanismos de exclusión escolar y/o social, despertar de las trampas de la inclusión...hacer cuestionamiento...corresponsabilizar a todos los sujetos escolares, etc. ¿Qué preguntas te deja este planteo? ¿hacia dónde irían ustedes cuando retomen las responsabilidades de gestión a distintos niveles (congregacional, institucional, áulico)? Formularse preguntas

Voy a terminar proponiéndoles una afirmación de Paulo Freire: “Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo... Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... Los sueños son proyectos por los que se lucha... y toda concreción de sueños supone lucha... En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño, es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños.”²⁴

Para el debate y la reflexión grupal y/o personal

Anexo 1: Factores de exclusión/integración social

| Ámbitos | Factores de exclusión | Factores de integración |
|-------------------------------|---|--|
| Laboral/ Económico | <ul style="list-style-type: none"> - Desempleo - Temporalidad - Precariedad laboral - Carencia de experiencia laboral - Sin cualificación laboral/profesional - Ingresos insuficientes - Ingresos irregulares - Carencia de ingresos - Carencia y/o dependencia de prestaciones sociales - Endeudamiento/sobreendeudamiento | <ul style="list-style-type: none"> - Empleo fijo o estable - Condiciones de empleabilidad razonables - Experiencia laboral - Cualificación profesional/laboral - Formación continua - Buen nivel de ingresos - Ingresos regulares - Diversas fuentes de ingresos - Cobertura de seguridad social - Acceso al consumo de bienes y servicios - Acceso a servicios financieros |
| Cultural | <ul style="list-style-type: none"> - No escolarización o sin acceso a la educación obligatoria - Analfabetismo o bajo nivel educativo - Analfabetismo tecnológico - Fracaso escolar - Deserción escolar prematura - Pertenencia a minorías étnicas - Pertenencia a grupos de rechazo (sociales, territoriales, etc.) - Barreras lingüísticas/culturales | <ul style="list-style-type: none"> - Finalización de la escolarización obligatoria - Alto nivel de formación - Manejo de las nuevas tecnologías de la información/comunicación - Conocimiento y dominio de lenguas extranjeras |

²³ Cornu, Laurence (2006) “Moverse en las preguntas”, en: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Educación: figura y efectos del amor*, Buenos Aires, pág. 14.

²⁴ FREIRE, Paulo *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, 2001, pág. 67 y 131.

| | | |
|--------------------------|---|---|
| Personal | <ul style="list-style-type: none"> - Débil estructura motivacional y actitudinal - Pesimismo, fatalismo - Variables críticas de edad y sexo - Sin acceso al sistema y a los recursos de la salud básica - Adicciones y enfermedades relacionadas - Enfermedades infecciosas - Trastorno mental y otras enfermedades crónicas que provocan dependencia | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de iniciativa personal - Cualidades personales valoradas socialmente - Motivaciones fuertes - Optimismo y voluntad de realización - Facilidad de trato - Cobertura de servicios sanitarios - Buen estado de salud sin enfermedades, adicciones ni dependencias. |
| Vivienda | <ul style="list-style-type: none"> - Sin vivienda propia - Infravivienda - Acceso precario a la vivienda - Vivienda en malas condiciones de habitabilidad/hacinamiento - Espacio urbano degradado, con deficiencias o carencias básicas | <ul style="list-style-type: none"> - Vivienda propia - Vivienda con infraestructura adecuada - Residencia en zona de expansión |
| Social y político | <ul style="list-style-type: none"> - Deterioro de las redes familiares (conflictos o violencia) - Escasez o debilidad de redes familiares (monoparentalidad, soledad) - Escasez o debilidad de redes sociales de apoyo - Aislamiento - Rechazo o estigmatización social - Sin acceso a la ciudadanía - Acceso restringido a derechos ciudadanos - Privación de los derechos por proceso penal - No participación política y social | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo familiar - Intensa red social de relaciones - Pertenencia a asociaciones - Acceso a los derechos ciudadanos sin restricciones - No privación de derechos - Participación política y social |

Fuente: FEDERACIÓN SARTU, *Tendencias sociales e inclusión social*, Madrid, 2010. Pág. 30-31 y REGLERO RADA, Mercedes “Factores de exclusión social en los jóvenes”, en: *Misión Joven. Revista de Pastoral Juvenil*, Año XLV, n° 341 (2005), pág. 57.

ACTIVIDADES

1. Identificar y analizar las prácticas que reproducen los procesos de exclusión social en la escuela (a nivel de aula, comunidad, grupos, barrio, etc.)
2. Valora la implicación de los sujetos sociales (en la escuela) que favorecen practicas tendientes a reducir (o disminuir o erradicar) las desigualdades y la exclusión
3. ¿Cómo hacer para reintroducir en el juego social a personas y comunidades invalidadas por las reglas de la coyuntura y poner fin a la hemorragia que amenaza con desangrar los vínculos sociales?

Anexo 2: Los laberintos de la inclusión

Pensemos en las situaciones escolares que excluyen de los aprendizajes (y de la escuela y la sociedad) por no adecuarse a lo común: “Los laberintos de los aprendizajes”.

“El profesor indicó a los alumnos que hicieran tres flexiones tocándose los pies.

Un niño dijo: «No puedo»

El profesor dijo: «Cero»

Entonces el niño saltó por los aires, realizó una graciosa cabriola y volvió a ocupar su sitio.

El profesor dijo: «No pedí eso»

Entonces el niño extendió los brazos, voló sobre el patio del colegio y fue a posarse a un níspero.

El profesor dijo: «Es inútil. Ya está calificado»²⁵

Compartir algunas impresiones, repercusiones del texto haciendo referencia a la inclusión/exclusión y diversidad.

Anexo 3: Áreas y dimensiones para un proyecto educativo inclusivo

| Áreas | Dimensiones | Descripción |
|--|---|--|
| Cultura institucional inclusiva | Concepciones y creencias | Representaciones sociales y expectativas sobre grupos y personas de la comunidad educativa, la diversidad, el aprendizaje, la participación, los méritos, la jerarquía, la organización, la justicia y la pobreza, etc. |
| | Valores y actitudes | Predisposiciones y principios que subyacen en las prácticas educativas que regulan el comportamiento de las personas y grupos en situaciones institucionales y sociales |
| | Sentido de comunidad y pertenencia | Sistema de relaciones y normativas que favorecen el clima de integración, la participación, la resolución de conflictos, el diálogo y el sentido de identidad y pertenencia |
| | Colaboración | Estrategias y condiciones que posibilitan la corresponsabilidad y la participación en un clima de relaciones democráticas |
| Prácticas educativas para la diversidad | Estrategias de enseñanza | Métodos, situaciones, actividades y medios que posibilitan una respuesta real a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de los demás miembros de la comunidad |
| | Evaluación del aprendizaje y la enseñanza | Criterios, técnicas e instrumentos que se utilizan para favorecer (o limitan) el aprendizaje y la participación de los estudiante; y apoya a los docentes a retroalimentar las prácticas pedagógicas eficaces para que los alumnos aprendan y participen |
| Gestión pedagógica | Organización de la enseñanza | Criterios, mecanismos y procedimientos que permiten el diseño y desarrollo de un PEI que considera la inclusión y la atención de la |

²⁵ REGOLI DE MULLEN, A., *El hombre y sus laberintos*, Buenos Aires, 1991, s/p.

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| centrada en el aprendizaje | | diversidad |
| | Accesibilidad | Conjunto de medidas orientadas a crear las condiciones que favorecen el ingreso y permanencia de todos, sin discriminación de ningún tipo, el acceso físico a la escuela, la participación en el currículum, las actividades educativas y el acceso a la información. |
| | Recursos de apoyo | Provisión de equipamiento, ayudas técnicas, materiales y recursos humanos para atender las necesidades de los alumnos, padres, docentes y directivos a fin de optimizar los aprendizajes personales e institucionales |
| | Liderazgo y desarrollo profesional | Capacidad de los equipos directivos para movilizar a los miembros de la comunidad educativa a un buen clima de trabajo para animar y sostener los cambios necesarios hacia una escuela inclusiva. |
| Comunidad y participación | Satisfacción de la comunidad y proceso de integración | Niveles de valoración positiva y de conformidad de los miembros de la comunidad respecto de los servicios que brinda la escuela y los niveles de integración de sus miembros. |
| | Participación e integración | Niveles de participación de los miembros de la comunidad en las actividades educativas escolares y extraescolares, en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo, las actividades educativas, el funcionamiento de la escuela y sobre aquellos procesos escolares que los afectan. |
| | Resultados educativos | Logros en los aprendizajes de los alumnos y a nivel institucional, descenso de los niveles de repetición, desgranamientos, expulsión de alumnos, y de conflictos laborales con docentes o con padres. |

Fuente: AMORES FERNANDEZ, Francisco y RITACCO REAL, Maximiliano, "Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social", en: *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, Vol. 4, n° 1 (2011)

ACTIVIDADES

1. Recurriendo a tu experiencia, descubre e interpreta las características institucionales que generan la exclusión o que garantizan la inclusión. (Personal)
2. Mirando las áreas y dimensiones de un proyecto educativo inclusivo anímate a repasar el proyecto de tu escuela (completa, tacha, agrega, disiente, discute, etc.) (Grupal)

Anexo 4: La escuela es...

La escuela es...
el lugar donde se hacen amigos,
no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos...
Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia,
que se alegra, se conoce, se estima.

El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente,
cada funcionario es gente.

Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano.

Nada de “isla con un cerco de gente por todos los lados.

Nada de convivir con las personas y
descubrir después que nadie nos ha dado verdadera amistad.

Nada de ser como el bloque que forma las paredes, indiferente, frío, solo.

Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar,
es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería,
es convivir, es unirse.

Ahora bien, es lógico...

que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer,
hacer amigos, educarse, ser feliz.

Paulo Freire

<http://www.paulofreire.org.pe/boletin>